



LA RECONNAISSANCE DE L'EXPERIENCE PAR LA VALIDATION D'ACQUIS A L'UNIVERSITE

Michel Fournet

► To cite this version:

Michel Fournet. LA RECONNAISSANCE DE L'EXPERIENCE PAR LA VALIDATION D'ACQUIS A L'UNIVERSITE : Le cas de l'accès en licence de Sciences de l'Education à l'université de Toulouse-Le Mirail en 1998-99. 2000. halshs-00163795

HAL Id: halshs-00163795

<https://shs.hal.science/halshs-00163795>

Submitted on 18 Jul 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**LA RECONNAISSANCE DE L'EXPERIENCE
PAR LA VALIDATION D'ACQUIS A L'UNIVERSITE
Le cas de l'accès en licence de Sciences de l'Education
à l'université de Toulouse-Le Mirail en 1998-99**

Michel FOURNET

L'article, tiré d'une communication au colloque international de l'AECSE à Toulouse en octobre 2000, montre que la validation des acquis de l'expérience était prise en compte à l'université depuis longtemps et modelait même l'offre de formation. Si la loi de modernisation sociale de janvier 2002 fait entrer la validation des acquis de l'expérience dans les codes du travail et de l'éducation, les points soulevés antérieurement gardent encore une réelle actualité.

Mots clés : université, sciences de l'éducation, validation des acquis, VAP, reconnaissance, positionnement, équivalence

Parmi les demandes sociales aujourd'hui adressées à l'université, il en est une qui interroge fondamentalement ses pratiques : la validation des acquis personnels et professionnels. Depuis 1985 et surtout 1993, un adulte peut faire reconnaître et valider ses acquis personnels et professionnels par le biais de deux dispositifs.

La loi du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur et le décret du 23 août 1985 permettent de dispenser du diplôme ou titre requis pour l'accès aux différentes formations supérieures conduisant à un diplôme national par validation d'études, d'expériences professionnelles ou d'acquis personnels.

La loi du 20 juillet 1992 et le décret du 27 mars 1993 permettent de dispenser d'une partie des épreuves conduisant à la délivrance d'un diplôme national par une validation des activités professionnelles, procédure qui produit les mêmes effets que le succès aux épreuves dont le candidat a été dispensé.

Si dans les deux cas de figure la validation prend la forme d'une dispense, sa signification diffère néanmoins :

- dans le premier cas, les experts ont à évaluer et "reconnaître" si un candidat peut suivre la formation qu'il envisage d'entreprendre au niveau où il prétend commencer : il s'agit essentiellement d'un positionnement qui régit l'accès à la formation préparant au diplôme ;
- dans le second cas, un jury "certifie" qu'une ou des parties d'examen conduisant à l'obtention du diplôme sont réputées acquises : il s'agit d'une certification partielle puisqu'il n'est pas possible, pour l'instant, de délivrer par cette voie la totalité du diplôme recherché.

Positionnement et dispense d'épreuves peuvent se combiner dans les demandes déposées, témoignant alors d'une bonne connaissance des dispositifs ou d'un accompagnement particulier comme on peut l'observer dans le cadre des dispositifs de formation continue.

Les pratiques de prise en compte de l'expérience professionnelle dans l'enseignement supérieur visent donc trois objectifs distincts :

- la dispense d'épreuves permettant l'octroi de parties du diplôme visé ;
- la dispense de certaines conditions permettant l'accès à la formation ;
- la dispense d'une partie du parcours que les experts préconisent pour accéder à la formation.

Les premières enquêtes nationales menées auprès des universités montrent des pratiques modestes et une application très inégale des deux réglementations malgré une augmentation rapide et toute récente du nombre de dossiers instruits.

Comment les experts évaluent-ils ces acquis informels nés d'expériences singulières dans le cadre des normes générales qui régissent l'obtention d'un diplôme universitaire national ? Comment pratiquent-ils cette conversion¹ de l'agir au savoir, traduction du domaine des compétences en un inventaire d'objectifs et de connaissances identifiés, de descripteurs des activités professionnelles en éléments d'une formation académique ?

Dans notre Université de Toulouse-Le Mirail, la demande de validation d'acquis s'exprime massivement dans la filière des Sciences de l'Education et, par effet de structure, au niveau de la licence ; nous avons cherché à mieux comprendre "comment on validait" et "ce qu'on validait".

I - UN ETAT DES LIEUX PRÉCIS DIFFICILE À ÉTABLIR

1.1. Un enjeu social qui émerge

Demandes de validation d'acquis et réponses institutionnelles constituent des pratiques encore peu développées, du moins sous leurs aspects formels, et une attente sociale s'affirme², comme un écho de la croissance des effectifs universitaires de la dernière décennie. Ce "besoin" de reconnaissance, de validation et de certification ne peut être considéré indépendamment du contexte socio-économique des années quatre-vingt dix dans lequel il a émergé, ni sans tenir compte "d'une mise en œuvre assez bariolée de la VAP au sein des universités" (Gagnon, 1999) qui aboutit à des situations fort différentes selon les établissements, les disciplines, les UFR et les départements.

Des chiffres incertains, un bilan national déconcertant

La statistique nationale la plus récente et la mieux assurée encore à ce jour est celle de l'année 1996-97 (Feutrie, 1999) qui dresse un tableau pour le moins déconcertant :

- parmi les 10 389 demandes de validation recensées, 93% concernent des dispenses en vue de l'accès à une formation (décret de 1985) et 7% seulement des dispenses de parties d'examen (décret de 1993) ;
- ces demandes se portent en premier vers les sciences humaines et sociales (32%), puis les sciences économiques et de gestion (22%), sciences et technologies (21%)...
- 80% des demandes de validation obtiennent des "réponses positives" ;
- ces réponses concernent d'abord le second cycle (47%), puis le premier (32%) et le troisième (21%) ;
- 49% des unités ou modules accordés au titre du décret de 1993 relèvent des sciences humaines, 13% des sciences économiques et gestion, 11% des sciences et technologies...
- 69% des candidats ont plus de 30 ans et 46% plus de 15 ans d'expérience professionnelle. 25% sont cadres et 51% appartiennent aux professions intermédiaires.

Bien qu'incomplètes, ces données montrent une faible mobilisation des universités et des personnes pour l'application des droits ouverts par la validation, mobilisation qui varie néanmoins avec l'organisation des procédures.

M. Feutrie (1999) distingue trois modèles d'organisation des procédures de validation au sein des universités ces dernières années :

- une "organisation centralisée" qui donne une place centrale au service de la Formation continue depuis l'accueil du candidat jusqu'à l'insertion en formation ;
- une "organisation délocalisée" qui peut être "anémique", des enseignants isolés ou responsables de diplôme décidant d'accorder ou non des dispenses pour leurs enseignements, ou "éclatée sur des commissions propres à chaque composante" ;
- une "organisation administrative" dans laquelle le service central de la Scolarité élabore les dossiers types et rassemble ensuite les décisions par ses agents affectés dans les composantes.

Dans les deux derniers cas de figure, Feutrie constate qu'il n'y a pas réellement d'accompagnement, ni de système d'aide au candidat", ni d'ailleurs de véritable "mobilisation de l'université".

1.2 - La pratique locale en 1998, point de départ pour un changement

A l'Université de Toulouse-Le Mirail, le service de la Scolarité a centralisé les 766 dossiers de validation d'acquis examinés pour l'année universitaire 1998-99, toutes composantes confondues : 96% des dossiers (739) ont été traités dans le cadre du décret de 1985 et les deux tiers (491) "ont reçu une réponse positive" ; 4% des dossiers (27) ont été examinés dans le cadre du décret de 1993 (VAP), dont 7% seulement "ont reçu une réponse positive".

Au final, la réponse est positive pour moins de deux dossiers sur trois (64%) et toujours prononcée ou presque dans le cadre du décret de 1985 (99%).

¹ au sens monétaire du mot. cf. aussi la communication de E. TRIBY.

² cf. la communication sur les pratiques d'analyse de la demande sociale de V. BEDIN & C. POULIN.

Le choix de l'année universitaire 1998-99 n'est pas fortuit. En effet, s'il était difficile de recenser d'une manière fiable les données et les dossiers déposés antérieurement à cause d'une restructuration des composantes qui jusque là détenaient diversement ces informations, l'année 1998 correspond surtout à la sélection de notre université lors du premier concours pour le développement de la formation continue lancé par le ministère et à l'élaboration du projet d'établissement sur lequel repose le contrat quadriennal 1999-2002 aujourd'hui en vigueur. La volonté de l'université telle qu'elle s'exprime dans cette période s'appuie sur un développement contrôlé de l'offre de formation, une ouverture vers le monde des entreprises et la professionnalisation des formations. Dans le débat local qui accompagne l'affirmation forte de cette dimension sociopolitique, la validation des acquis - des acquis professionnels notamment - prend tout son sens en regard des formations "professionnalisées" dont le développement est projeté³. Or, développer la validation des acquis à l'université conduit à proposer de nouvelles stratégies pédagogiques, à engager une réflexion sur les programmes et surtout sur les objectifs des formations (Feutrie, 1999 ; Aubret, 2000).

1.3 - Un choix méthodologique contraint : l'analyse des dossiers

Nous avons fait le choix d'analyser les dossiers de demande de validation d'acquis faute de pouvoir observer des pratiques formelles d'accueil, d'entretien ou de vérification préalable de connaissances et nous avons considéré ces "traces de pratiques" individuelles et institutionnelles comme les outils de la médiation.

L'enquête s'appuie sur l'analyse de 291 dossiers de demande de validation d'acquis déposés en 1998 pour le seul département des Sciences de l'éducation et visant expressément l'accès en licence.

À travers l'analyse des dossiers, l'observation de caractéristiques propres à ces pratiques émergentes et leur public repose sur l'hypothèse de liens établis entre les variables biographiques, les variables liées au projet de formation, les descripteurs élémentaires des activités professionnelles lorsqu'elles sont clairement spécifiées et l'autoévaluation de connaissances et compétences correspondant aux unités d'enseignement dont la validation est demandée. Les variables concernant la réponse renvoient à l'acceptation ou non de ces demandes ainsi qu'aux propositions d'accès ou de dispense qui doivent être, selon les textes, systématiquement précisées.

II - LES CARACTÉRISTIQUES DES DEMANDEURS

2.1. Une population fortement féminine, dans la trentaine...

Une population principalement féminine : 71% des demandes relèvent de femmes et 29% d'hommes, proportion qui reflète fidèlement les répartitions habituelles d'étudiants en licence de Sciences de l'éducation.

		Hommes	Femmes
moins de 30 ans	35%	26 (31%)	77 (37%)
30-39 ans	47%	43 (50%)	94 (46%)
40 ans et plus	18%	16 (19%)	35 (17%)

Cette population, ne résidant pas majoritairement dans l'académie de Toulouse (58%), a largement recours à l'enseignement à distance et pose de fait le problème de "la validation à distance". Les candidats vivent en couple pour 62%, seule ou seul pour 38% et ont charge d'enfant(s) dans 58% des cas. Enfin, 72% des candidats ont plus de 28 ans et, exerçant ou ayant exercé une activité professionnelle, appartiennent à ce public d'adultes en reprise d'études toujours "mal défini" et qu'on "estime au quart des inscrits dans les universités" (Béduvé C, Espinasse JM, 1995), sinon plus nombreux.

2.2. Des salariés sans véritable accès à la formation continue

Parmi les demandes, 23% relèvent d'un dispositif de formation continue⁴, chiffre étonnamment faible compte tenu des conditions d'accès à la validation d'acquis professionnels qui imposent des activités confirmées. Cette caractéristique de public salarié faiblement inséré dans un dispositif légal de formation continue, ne disposant le plus souvent d'aucun financement dans le cadre d'un plan de formation d'entreprise, d'un congé individuel de formation ou d'une allocation de formation reclassement, traduit tout à la fois la difficulté à faire valoir des droits compte tenu des éléments épars d'une expérience "en miettes" et le côté "obscur", pour ne pas dire "clandestin", d'un temps de formation personnelle pourtant jugé indispensable.

³ la filière des Sciences de l'éducation ouvre à ce jour un DEUST, mais n'a pas à Toulouse de licence professionnelle ou d'équivalent qui correspondrait au niveau d'accès escompté par nos demandeurs

⁴ soit 68 dossiers sur 291. Le Service de la Formation Continue de l'Université assure accueil et suivi de ces cas.

Éprouver un projet professionnel...

44% des dossiers étudiés (129 sur 291) indiquent la préparation d'un concours comme raison principale d'un accès en licence (professeur des écoles le plus souvent, très rarement CPE et autres concours pour moins de 5%).

Le succès à un concours apportant titularisation, promotion, stabilité ou mobilité professionnelle consentie, la demande de validation d'acquis offre en amont l'occasion de confronter ce type de projet professionnel avec la réalité et d'estimer à travers la réponse obtenue son degré de réussite et le temps nécessaire à sa réalisation. Ainsi la validation d'acquis peut-elle faire naître des espoirs qu'elle ruinera aussitôt, dispositif émancipateur ou briseur de rêve, mais elle permet ainsi de se situer par rapport aux exigences sociales.

Observons toutefois que 56% des demandes ne mentionnent pas explicitement la préparation à un quelconque concours, ce qui n'enlève rien au caractère pronostique du positionnement opéré par validation, à sa fonction d'orientation, de sélection, à son rôle de marqueur social...

Se maintenir d'abord...

Les objectifs que les candidats fixent à la formation recherchée renvoient d'abord à l'acquisition de savoirs théoriques, compléments jugés nécessaires aux activités professionnelles déclarées (26%), mais aussi à la perspective de promotion sociale (21%), de mobilité professionnelle (18%), d'amélioration des pratiques (16%) et, de façon plus particulière, d'enrichissement personnel (10%), de stabilité professionnelle (8%), de réinsertion professionnelle (4%) ou de reprise d'activité (3%) pour des femmes au foyer.

Comprise comme un moyen pour se maintenir, se faire reconnaître ou se promouvoir dans son milieu professionnel, une éventualité de conforter son employabilité, la validation des acquis professionnels et personnels s'exprime d'abord comme un usage individuel défensif, un usage dont l'expression collective ferait encore défaut.

Si la licence des Sciences de l'éducation est perçue comme une année de formation théorique complémentaire par plus d'un tiers des candidats (36,4%), les deux tiers ne pensent pas cependant que l'année d'études postulée soit un aboutissement et 2% envisagent même de s'engager dans un troisième cycle.

Les usages de la validation sont cependant nuancés : si les uns se placent dans la perspective d'une formation initiale à parfaire, logique d'une formation professionnelle continue reconnue ou tenue cachée, une majorité s'engage dans une reprise d'études dont on ne peut dire, au vu des dossiers, jusqu'où elle pourra les conduire.

Imposant inévitablement une réflexion sur soi, le temps de la démarche de validation des acquis est un véritable temps de formation qui réclame un accompagnement institutionnel, même si certains ne souhaitent qu'un entretien. Quoi qu'il en soit, tous les candidats se placent dans une perspective de développement personnel et professionnel.

2.3. Des champs d'expérience très diversifiés

La ventilation des fonctions types auxquelles se rattachent les activités⁵ au nom desquelles est envisagée la validation d'acquis offre une palette très ouverte et variée : si le vaste champ de l'éducation, de la formation, de l'insertion et du socio-éducatif (dont le travail social) prédomine en totalisant 60% des références (281 sur 477), nombre d'autres secteurs sont représentés de façon significative, comme le commerce ou la vente (15,5%), l'administration et la gestion (10%), le paramédical (4%), la production industrielle même (3%)... tandis que les fonctions d'encadrement ou de management sont plus rarement avancées (2%).

Cette grande variété prouve que l'information concernant la validation des acquis de l'expérience, pour aussi confidentielle qu'elle soit, circule néanmoins dans les milieux professionnels et y suscite des espoirs. Il y a là un aspect positif avec la dynamique personnelle restaurée, thématique en vogue, mais un grand danger aussi d'une mise en tension accrue des marchés internes et externes du travail avec l'impérieuse reconnaissance d'un niveau supérieur de certification face à la montée de couches de la population plus jeunes et plus diplômées. Pour le dire autrement, la VAP pourrait bien contribuer à rendre le monde du travail toujours plus flexible, précaire, sous couvert d'une promotion escomptée tout au long de la vie. Et l'on ne doit pas oublier que bien des candidats, étudiants salariés ou jeunes professionnels, occupent momentanément un emploi d'attente sans satisfaire pour autant leur vrai projet professionnel.

La nébuleuse des professions intermédiaires

La liste des emplois déclarés et repérés selon les codes INSEE marque l'absence totale de la catégorie "ouvriers" ainsi qu'une très faible représentation des catégories "agriculteurs", "artisans", "commerçants" et "employés". Réunies, ces catégories généralement associées aux deux premiers niveaux de qualification, constituent à peine plus de 6% de notre population.

Les "cadres" représentent quant à eux moins de 15% de la population étudiée. Leur proportion est semblable à celle des formes d'emploi aidé (emplois-jeunes principalement) que nous avons regroupés pour l'analyse avec les quelques surveillants d'externat et demandeurs d'emploi identifiés.

⁵ il s'agit de l'emploi en cours ou du dernier occupé

Le groupe majoritaire rassemble plus de 64% des candidats dans la catégorie des "professions intermédiaires", fourre-tout commode que caractérise la contingence, le souci de promotion sociale, la précarité dans l'emploi comme l'indiquent les statuts d'auxiliaires ou l'activité temporaire rencontrés.

regroupement des catégories INSEE	N	%
agric., artisans, commerc., ouvriers, employés	18	6,2%
cadres (public ou privé)	42	14,6%
professions intermédiaires (public ou privé)	184	64,2%
emplois aidés, demandeurs d'emploi	43	15%

Quelle qu'en soit la variété, la demande de validation d'acquis professionnels et personnels émane dans sa globalité d'une population déjà diplômée, incertaine de sa carrière mais néanmoins insérée, ne fût-ce que transitoirement comme c'est le cas des surveillants ou des emplois-jeunes.

En validant des acquis tirés de l'expérience, l'université doit veiller à ce que cette pratique ne vienne, après d'autres dispositifs de formation d'adultes, favoriser des populations déjà insérées et formées et renforcer, à l'encontre des objectifs proclamés, les disparités sociales en matière de formation qu'elle dénonce par ailleurs.

Une ancienneté insuffisante dans un dossier sur deux pour remplir les conditions de validation d'acquis professionnels

Ancienneté	nombre de candidats	%
moins de 2 ans	80	28,8%
de 2 à 5 ans	62	22,4%
de 5 à 10 ans	72	26,1%
plus de 10 ans	63	22,7%

Cette répartition équilibrée des anciennetés marque tout autant la diversité des publics en demande que la liberté consentie dans l'usage de cette demande à voir validée son expérience, aussi brève soit-elle.

Fort logiquement, 60% des quadragénaires ont plus de 10 ans d'ancienneté, 30% de 5 à 10 ans. Les candidats dans la trentaine sont 63% à avoir plus de 5 ans d'ancienneté, 23% entre 2 et 5 ans.

Quant aux plus jeunes, près de 80% d'entre eux totalisent moins de 2 ans d'activités justifiables d'une reconnaissance quelconque. Parfois surprenant, leur recours à la validation d'acquis expérientiels peut se comprendre comme l'expression d'un droit à moratoire juvénile, une suspension provisoire de la formation initiale⁶. On peut y lire aussi une procédure habile de rattrapage pour obtenir un niveau II (licence), moyen nécessaire à une stratégie de réorientation dans le cadre d'un projet à plus long terme. Quelle que soit l'interprétation du cas, c'est sous le terme ambigu d'"équivalence" que se place ce type de demande, alors que l'équivalence ne devrait mettre en correspondance que des savoirs scolairement acquis (validation au titre du décret de 1985).

Au-delà de ces cas, la question de l'ancienneté est cruciale car elle conditionne la validation d'acquis au titre de la loi de 1992 qui exige, rappelons-le, cinq ans d'activités professionnelles au moins dans le domaine du diplôme postulé. Seuls 135 de nos candidats peuvent justifier l'ancienneté requise et sont susceptibles de bénéficier de la VAP, à la double condition que les activités déclarées correspondent au domaine du diplôme postulé et qu'ils aient clairement précisé dans leur demande les modules dont ils souhaitent être dispensés. Potentiellement, ils sont 60% dans la trentaine, quadragénaires pour un tiers (33%) et seulement 7% âgés de moins de trente ans.

De cette description rapide du public en demande de validation d'acquis nous retiendrons en premier l'image d'une population dans la trentaine soucieuse de "tirer son épingle du jeu", de surmonter rapidement les obstacles et de se classer efficacement, alors que les plus jeunes sont en quête d'équivalences pour un parcours prometteur et les plus âgés surtout attachés à améliorer leur pratique et leur identité professionnelles. La demande de validation d'acquis s'inscrit dans ce qu'il est convenu d'appeler une perspective de développement professionnel et personnel, traduisant des efforts estimés nécessaires pour maintenir son "employabilité" face à la tension accrue des marchés du travail. Cette "préoccupation" est l'occasion de confronter son projet professionnel actualisé avec la réalité et d'éprouver une dynamique personnelle dans la conquête d'une certification d'un niveau supérieur ; elle émane dans sa globalité d'une population déjà diplômée, incertaine de sa carrière mais néanmoins insérée.

⁶ deux ans au moins pour le décret de 1985, pour des raisons diverses liées à l'insertion dans un emploi précaire, au départ de la cellule familiale, à un abandon jugé provisoire des études, à une réorientation escomptée...

III. L'AMBIGUITÉ DES DEMANDES ET LA CLARTÉ DES RÉPONSES

3.1. Les modules d'enseignement demandés au titre la validation d'acquis

En 1998-99, la formation de licence recherchée était organisée en cinq modules d'enseignement obligatoires et un module optionnel à choisir parmi quatre. Seuls 24 dossiers des 291 étudiés (soit 8,3% seulement) sollicitent de façon explicite la dispense d'un ou plusieurs modules et sont donc susceptibles de relever pleinement de la validation des acquis professionnels (VAP) telle qu'elle est définie par la loi de 1992. Leur inventaire en montre le faible nombre (65) et la spécificité de leurs contenus qui renvoient à l'école (EDU 313) ou, plus largement, au fonctionnement et développement du système éducatif (EDU 314, EDU 324).

Face à un flot de demandes limitées à un droit d'accès en licence et plus souvent marquées par un opportunisme naïf qu'une réflexion étayée, l'ensemble des procédures de traitement des dossiers se réduit à une série d'opérations administratives que renforce l'usage éprouvé des "équivalences" et sa logique de capitalisation d'unités d'enseignement. Cette vision comptable des savoirs s'impose au détriment d'une perspective d'intégration dans la formation qui serait plus soucieuse de la valorisation du système de preuves que constitue le dossier et de la valeur tant sociale que scientifique des dispenses accordées.

Parmi les 24 demandes de dispense d'un ou plusieurs modules, 22 justifient des activités professionnelles ou personnelles dans le champ de l'éducation et de la formation (.0001), et nul autre secteur n'est corrélé positivement à ce type de validation. Ces demandes se partagent entre les catégories "professions intermédiaires" (50%) et "cadres" (46%), mais ces derniers sont fortement surreprésentés (.0001) : un cadre sur quatre (26%) réclame la dispense d'unités d'enseignement contre 6,5% des "professions intermédiaires" et aucun des "ouvriers", "employés", "commerçants", "artisans"... Demander une dispense d'unités d'enseignement est une pratique significative de professionnels en position de cadres ou de professions intermédiaires du secteur de l'éducation et de la formation qui justifient d'une ancienneté suffisante pour bénéficier de la validation des acquis professionnels ; en cela, elle est une pratique peu courante, bien informée et opportune, socialement marquée.

3.2. Un cadre de réponse standardisé pour l'accès en licence

Hormis le cas des bénéficiaires d'un dispositif de formation professionnelle continue, peu nombreux, les candidats retirent puis retournent au service de la scolarité le ou les dossiers types que les experts, réunis en commission ou jury, examinent au sein du département concerné. Pour reprendre les modèles proposés par Feutrie (1999) et évoqués plus haut, on retrouve les caractéristiques de "l'organisation administrative" (gestion par le service de la scolarité) associée à une prise de décision décentralisée "qui n'est pas favorable à la définition d'une homogénéisation des critères de validation et ne s'accompagne pas de propositions d'aide aux candidats". La simplification administrative recherchée dans un souci d'efficacité se comprend face au nombre des demandes, mais aboutit invariablement à une standardisation du traitement des dossiers dont les experts eux-mêmes ne peuvent guère s'extraire. Conscients des difficultés inhérentes à cette situation, les experts privilégient les éléments objectifs, en tout cas ceux qui leur paraissent les moins ambigus pour arrêter leur jugement.

Prudente, la réponse de l'institution définit un cadre graduel standardisé qui se veut garant d'un maximum d'équité, de pertinence et de fiabilité, qu'il s'agisse de dispense de modules, d'accès en licence ou d'un positionnement autre dans la filière :

- 55% se voient refuser l'accès en licence (161 cas sur 291),
- 33% bénéficient d'un accès direct (96 cas),
- 12% sont soumis à un examen complémentaire écrit (34 cas).

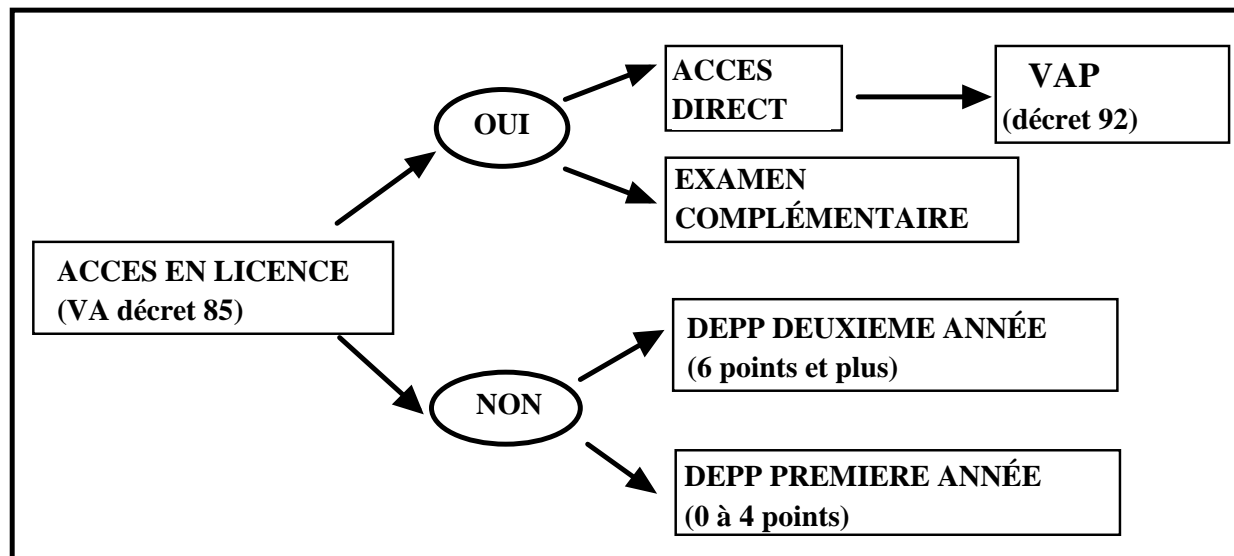
Sans préjuger de résultats négatifs à l'examen complémentaire, ce sont moins de 45% des candidats qui pourront accéder en licence.

Les points de DU accordés "en équivalence"...

Les 161 cas qui ne bénéficient pas d'un accès direct ou par examen en licence se voient proposer une validation de leurs acquis académiques, professionnels ou personnels sous forme de points correspondants à une partie d'un diplôme d'université (DU) considéré comme préparatoire à la licence de Sciences de l'éducation, le diplôme d'études psychopédagogiques (DEPP). La coutume est locale puisqu'il ne s'agit pas d'un diplôme national⁷.

⁷ et difficilement comprise quand l'enseignement à distance n'est pas assuré et que plus d'un demandeur sur deux réside hors de l'académie.

A l'époque le diplôme est crédité de 14 points, de 12 points aujourd'hui. Les étudiants ne pouvant obtenir plus de 8 points par an⁸, le nombre de points accordés détermine formellement la durée de la préparation que les experts jugent nécessaire à l'accès en licence après étude du dossier.



Sans s'attarder ici sur une répartition qui a pu fluctuer par la suite, observons que la réponse des experts se focalise sur le positionnement des candidats et ordonne, dans une optique pédagogique, les validations⁹ accordées selon un continuum qui renvoie tout à la fois à des contenus estimés indispensables et à la durée jugée nécessaire à leur acquisition dans l'organisation universitaire : accès direct, écrit de contrôle, une, voire même deux années préparatoires.

La confiance placée dans la palette des réponses est le reflet d'un consensus progressivement établi dans les commissions et jurys ; il est aussi le reflet de la prééminence de la norme scolaire. Mais peut-il en être autrement dès lors que les experts sont tous des enseignants ?

Pour ce qui est de la VAP au sens strict, c'est-à-dire de l'attribution d'une partie du diplôme demandée formellement par 24 candidats, seules 7 réponses positives sont finalement recensées, qui accordent 2 modules à un candidat et 3 aux six autres. Dans le même cadre, 15 réponses ne mentionnent qu'un "simple accès en licence" et 2 un "niveau insuffisant" pour suivre la formation envisagée. S'agissant de l'expérience de professionnels confirmés de l'éducation et de la formation, les dispenses accordées concernent les modules dont les contenus renvoient à l'école ou au fonctionnement et développement du système éducatif. La nature des contenus admis en dispense, tout comme la notion de niveau opposée aux refus, expriment la vision habituelle de la relation formation-emploi fondée sur la transmission de savoirs nécessaires à l'exercice professionnel, et non celle qui devrait logiquement partir d'un examen de l'activité pour repérer les savoirs qui ont pu être développés. Il est vrai que le caractère succinct des descriptions de l'activité ne les rend guère utilisables en situation d'évaluation, et que les principes organisateurs des actions concrètes, les fonctions, les éléments qui donnent le sens de l'activité, sont rarement présentés comme un réel "apport de preuves", un "dossier" dans lequel le candidat a choisi le type de preuves et l'argumentation qu'il veut développer pour défendre son projet, dans l'esprit d'un "mémoire" tel que les universitaires le connaissent.

3.3. Des réponses peu liées aux caractéristiques personnelles

Pour l'ensemble des 291 dossiers, la réponse faite aux demandes n'est jamais statistiquement liée au sexe ou à la situation familiale ; par contre elle est très fortement liée à l'âge (.0001)¹⁰ et donc très logiquement à l'expérience et l'ancienneté professionnelles : 60% des quadragénaires et plus obtiennent l'accès direct en licence contre 35% des trentenaires et 17% des plus jeunes. Ces derniers sont par ailleurs ceux à qui on accorde massivement moins de 6 points pour le DU, les renvoyant deux fois sur trois à une préparation lourde en une ou deux années (à laquelle souvent ils renonceront ou qu'ils abandonneront rapidement).

⁸ il n'est possible de préparer que 4 modules par an

⁹ le terme équivalence est alors communément employé

¹⁰ s'agissant de variables fortement corrélées, nous donnerons le seuil de significativité de la liaison (ici $p=.0001$) sans afficher la valeur du χ^2 par souci de lisibilité.

Des représentations opportunes

Les réponses sont par contre très significativement favorables (.001) à l'accès en licence lorsque celle-ci est perçue comme une année de formation théorique, qui plus est lorsqu'elle est présentée comme une suite logique des activités professionnelles (.0001), un gage d'amélioration des pratiques (.014), une quête d'enrichissement personnel (.010), de stabilité (.0003) ou de mobilité (.016) professionnelles. Paradoxalement, les visées de promotion sociale (.067) ou de réinsertion (.090) sont faiblement liées. Finalement, les réponses sont peu liées aux caractéristiques personnelles des demandeurs, surtout sensibles à l'expression écrite d'un projet de formation et à la présentation de son cadre, réduites le plus souvent à un positionnement parcimonieux dans un cadre que l'on veut rationnel.

3.4. L'expérience indispensable en éducation et formation

La validation des acquis professionnels (VAP) présuppose que l'expérience prise en compte corresponde au diplôme postulé. La licence de Sciences de l'éducation n'étant pas un diplôme technologique ou professionnel, il est difficile de sélectionner avec une grande rigueur les activités ou fonctions qualifiées éducatives ou formatives qui peuvent lui correspondre dès lors que l'on quitte les métiers traditionnels de l'éducation et de la formation. Des situations de plus en plus nombreuses semblent cependant exiger des connaissances en matière de formation, des qualités pédagogiques ou des compétences relationnelles développées... Les activités dont les acquis sont soumis à la validation se rattachent au champ de l'éducation et de la formation dans 57% des cas (166 dossiers sur 291). Leur lien avec une réponse positive pour l'accès en licence est très fortement significatif (.0001) : 40% de ces demandes se voient proposer un accès direct et 15% l'examen complémentaire ; 70% des bénéficiaires d'un accès direct ont ou ont eu des activités d'éducation et de formation, 74% des candidats soumis à l'examen complémentaire. Conformément aux textes en vigueur, et dans un cadre de représentations très cohésif, la plupart des validations d'acquis sont accordées à des professionnels du champ correspondant au diplôme visé.

Le choc des nouveaux publics

Si l'expérience dans le domaine correspondant au diplôme est un bon prédicteur de validation d'acquis, a contrario trois grands secteurs d'activité sont très fortement liés à une réponse négative (.0001) : gestion-administration-comptabilité, commerce-vente et accueil-standard d'où proviennent le plus souvent des détenteurs de diplômes du cycle court de l'enseignement supérieur ou de diplômes jugés équivalents qui ne donnent pas en général un accès de droit en second cycle. Globalement, aucun des autres domaines d'activité rencontrés n'est significativement associé à la délivrance d'une validation demandée.

L'observation des réponses souligne la proximité supposée et reconnue des domaines et fonctions déclarés avec le champ de l'éducation et de la formation. C'est ainsi que les experts octroient de façon significative et très hiérarchisée :

- l'accès direct aux candidats des secteurs paramédical ou de la communication,
- l'équivalent de 6 à 12 points du DU dans le secteur socio-éducatif et pour la plupart des fonctions d'encadrement quel que soit le domaine,
- l'équivalent de moins de 6 points dans tous les autres secteurs.

Prévaut donc l'idée adéquationniste qu'il est possible d'organiser une transition graduelle entre secteurs jugés relativement proches, d'établir des passerelles en termes de formation formelle, de gérer par la formation ainsi conçue comme un stock, capitalisable unité par unité, la mobilité professionnelle et les évolutions socio-économiques...

3.5. Le poids déterminant de la catégorie socioprofessionnelle

Des "sans emploi" atypiques, des cadres confirmés...

De façon tout à fait étonnante, l'indicateur "sans emploi" fait émerger ce public qui n'est ni en emploi, ni strictement demandeur d'emploi (inscrit à l'ANPE) et qui souhaite reprendre des études en faisant valoir une expérience accumulée tant au plan personnel que professionnel dans des secteurs souvent éloignés de l'éducation et de la formation. Nous avons déjà évoqué les emplois d'attente, temporaires ou à temps partiel, occupés par certains candidats qui se retrouvent ici doublement pénalisés, par leur statut précaire et par l'éloignement de leur secteur d'activité du champ de l'éducation et de la formation.

L'accès en licence est moins souvent attribué à ces "sans emploi" qu'à la population en emploi (.050), et lorsqu'il l'est, c'est plus souvent sous la condition de l'examen complémentaire (.049). Un tiers de ces "sans emploi" voient leurs acquis validés pour un accès en licence contre près de la moitié des personnes en emploi (48%). Ainsi, plus de 85% des accès en licence accordés vont à des personnes en emploi, 15% à des personnes sans emploi.

En contrepoint de cette population, la catégorie "cadres" se voit accorder l'accès en licence dans 7 cas sur 10 (69%). Cependant, l'essentiel des réponses favorables (67%) revient aux professions intermédiaires¹¹ les plus nombreuses.

Une progression des taux d'accès sans ambiguïté

La comparaison des taux d'accès en licence selon la catégorie socioprofessionnelle d'appartenance traduit sans ambiguïté la hiérarchie sociale des positions déjà établies :

- 21% pour les surveillants, emplois-jeunes et demandeurs d'emploi ;
- 28% pour les agriculteurs, ouvriers, employés, artisans et commerçants;
- 46% pour les professions intermédiaires;
- 69% pour les cadres.

Et ce taux d'accès s'accroît très régulièrement avec l'ancienneté (.0001) :

- 26% pour une ancienneté de moins de 2 ans,
- 40% pour 2 à 5 ans,
- 50% pour 5 à 10 ans,
- 67% pour plus de 10 ans.

Singulièrement, la barre des 50% n'est atteinte qu'à partir des 5 années requises par la loi de 1992¹² alors que le décret de 1985 qui régit l'accès ne précise aucune durée d'exercice professionnel, mais seulement deux ans d'interruption des études.

La validation des acquis n'est pas dans notre cas le vecteur de promotion sociale qu'on lui prête dans les discours ; au mieux elle est une voie qui confirme les cadres et établit les catégories en transition...

IV. LA QUESTION DE L'ACCOMPAGNEMENT

4.1. Accompagner la démarche de validation des acquis

Pour J. Aubret (OSP, 1999), "le public touché est typiquement celui de la formation professionnelle continue en reprise d'études". Nos données nous conduisent à penser comme lui, à la remarque près que le public que nous avons observé n'est généralement pas pris en charge au titre de la formation continue, et ne bénéficie donc pas d'un dispositif d'aide. Or, pour un candidat, formaliser ce qu'il est, ce qu'il sait, identifier ce qu'il a appris de l'action requiert beaucoup de recul et d'assistance, tout comme pour repérer son niveau ou les parties du diplôme dont il sollicite l'attribution. Sans courir le risque permanent de confondre aide à la demande de validation d'acquis et bilan de compétences, l'université doit permettre aux candidats de s'engager dans une démarche active et raisonnée dont la dimension formative est manifeste. Mais peut-elle aller au-delà ?

4.2. La validation des acquis : la montée d'un mythe social ?

D'un point de vue critique, la promotion de la validation des acquis tout au long de la vie s'affiche comme symptôme d'un ethnocentrisme pédagogique envahissant...

Voie nouvelle, la validation des acquis peut être lue comme "un moyen détourné d'accéder aux études supérieures ou d'acquiescer des diplômes, une sorte de concession faite aux travailleurs" (Aubret, 2000). Or, si le diplôme est désormais une condition nécessaire qui n'est plus suffisante pour l'accès à l'emploi (Vinokur, 1995), un signal de moins en moins fréquemment intégré dans les politiques de promotion professionnelle (Berton, 2000), il reste fermement un indicateur de la compétence individuelle, d'une productivité potentielle, de l'employabilité du salarié. Mais le plus surprenant, c'est que l'on oublie l'aspect la plupart du temps collectif de l'apprentissage par l'expérience...

POUR CONCLURE

Dans nos pratiques de validation d'acquis pour l'accès en licence de Sciences de l'éducation, la distinction s'efface entre acquis de l'expérience au sens large du terme et acquis professionnels au sens de la VAP, principalement sous l'effet de la demande d'un public salarié, dans la trentaine, en reprise d'études pour obtenir le diplôme autorisant à ses yeux une promotion sociale, qu'il s'agisse d'une stabilisation dans l'emploi ou d'une réorientation différée. Le caractère massif de ces demandes trop souvent imprécises conduit à un traitement administratif qui exclut sans recours les salariés dont le secteur d'activité paraît trop éloigné du champ éducatif et renforce la sélection sociale. Dans le flot, la demande des plus jeunes montre toute l'importance que

¹¹ il s'agit de la catégorie 4 de l'INSEE (et notamment pour nous des formateurs, instituteurs, professions intermédiaires de la santé et du travail social, administratives et commerciales de la fonction publique et des entreprises, techniciens, contremaîtres et agents de maîtrise...)

¹² qui sera sans doute modifiée sur ce point

revêt pour eux l'expérience - aussi brève soit-elle - dans leur parcours d'insertion, en écho de ce que réclament les employeurs et qu'entretient la pratique généralisée des stages. Ils revendiquent tous une équivalence pour un accès en formation qu'ils considèrent comme un droit. A l'opposé, la stratégie des plus âgés qui renvoie avant tout l'accomplissement personnel et professionnel s'avère paradoxalement la plus féconde compte tenu de leur longue expérience.

Insertion, promotion et accomplissement ont toujours conditionné vies professionnelles et sociales, aujourd'hui mieux qu'hier encore, mais qu'en sera-t-il demain ? Semblablement aux inégalités observées dans la formation professionnelle continue (Péry, 1999), la validation des acquis de l'expérience porte en elle les dangers d'une tension accrue au sein des marchés de travail qui ne bénéficierait qu'aux catégories les mieux informées, formées et intégrées professionnellement et socialement.

"Pour que la validation des acquis entre comme élément d'une politique d'université et soit considérée comme un enjeu pour le développement de celle-ci, il faut du temps et des arguments" (Aubret, 2000). Assurément, mais il y a là ce que d'aucuns appelleraient un devoir d'urgence...

ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

Aubret J (1999). La validation des acquis et des compétences. *Educations*, 2, n°18-49, Bruxelles, De Boeck.

Aubret J (2000). Orientation et validation des acquis dans l'enseignement supérieur. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, n°4, 627-641.

Bedin V & Poulin C (2000). Le développement des pratiques d'analyse de la demande sociale. Le cas de la formation continue universitaire. *Colloque AECSE-CREFI*, Toulouse.

Bédoué C & Espinasse JM (1995). "L'Université et ses publics". *Education et Formations*, n°40.

Berton F (2000). Acquérir un diplôme professionnel en cours de vie : modèle social dépassé ou nouvel outil de gestion de la mobilité sur le marché du travail ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, n°2, 355-376.

Charraud A-M (1999). Reconnaissance, validation, certification. Principes et concepts dans le champ de la formation. *Educations*, 2, n°18-19, 65-69, Bruxelles, De Boeck.

Farzad M & Paivandi S (2000). Reconnaissance et validation des acquis en formation. Paris, Anthropos-Economica.

Feutrie M (1999). La validation des acquis personnels et professionnels et l'université. *Educations*, 2, n°18-19, 54-60, Bruxelles, De Boeck.

Gagnon E (1999). La validation des acquis professionnels. Bilan quantitatif et qualitatif. *Educations*, 2, n°18-19, 44-53, Bruxelles, De Boeck.

Lenoir H (2000). Usages sociaux de la validation des acquis professionnels. *Actualité de la Formation Permanente*, n°167, 8-12.

Péry N (1999). La formation professionnelle. Diagnostics, défis et enjeux. Paris, Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle.

Vinokur A (1995). Réflexions sur l'économie du diplôme. *Formation-Emploi*, 52, 151-183.